Niveau(x) d'enseignement: 4
Centre d'intérêt: 260

Numéro EDUQ : 8270709

Martin-Laval, Henri, 1946-.

Analyses des variables psychologiques en cause dans l'intégration du déficient auditif au niveau secondaire et entraînement à l'assertion / Henri Martin-Laval. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, 1978.
53 f. ; 28 cm.

Bibliographie: f. 34-35.

Cote Dewey: 371.9'046/M386a

Cote LC: LC/214

Descripteur(s): *Handicapé auditif *Intégration scolaire *Psychologie scolaire *Modification du comportement *Béhaviorisme *Habileté de communication *Angoisse *Programme d'enseignement *Evaluation de programmes *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Polyvalente Lucien-Pagé (Montréal, Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Assertion *Habileté sociale

L'étude porte sur les aspects psychologiques de l'intégration du déficient auditif au niveau secondaire, plus précisément sur son apprentissage des interactions sociales que le milieu entendant a élaborées. L'expérience, dont ce rapport décrit la deuxième étape, consiste en un réapprentissage selon une technique prônée par la théorie behaviorale: l'entraînement à l'assertion ou à l'habileté sociale. Une première recherche a été menée en 1976-1977 à la polyvalente Lucien-Pagé de la CECM. Les résultats indiquant une baisse significative du niveau d'anxiété chez les sujets entraînés, on a décidé de la poursuivre en 1977-1978, en insistant sur les variables que sont le niveau scolaire, le niveau subjectif d'assertion et les changements comportementaux.

La recherche porte sur les six groupes-classes composant le niveau secondaire I du secteur "sourd" de la polyvalente Lucien-Pagé. Deux groupes (expérimental et de contrôle) de 23 sujets chacun ont été formés; les étudiants avaient des caractéristiques équivalentes d'un groupe à l'autre, tant au plan de l'âge que du quotient intellectuel et de la perte auditive. Trois types de mesure ont été utilisées: 1. la mesure de l'apprentissage, au moyen de jeux de rôles; 2. la mesure de la généralisation, au moyen d'un inventaire comportemental (reproduit en annexe); 3. la mesure des attitudes, au moyen de l'Inventaire d'habiletés sociales pour sourds (IHSS).

Les résultats n'indiquent qu'une légère acquisition du groupe expérimental au plan de l'apprentissage du comportement assertif. De plus, aucune différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'a été relevée au plan de la généralisation de ces apprentissages à des comportements non appris, ni à celui des attitudes d'assertivité et d'anxiété. Le facteur important de différence avec

l'année précédente semble être le fait que les étudiants étaient de secondaire I (quatorze ans et deux mois, en moyenne), alors que l'année précédente, ils étaient de secondaire III et IV (18 ans). La proximité temporelle d'intégration semblerait donc être un facteur important dans l'adaptation psychologique.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - CECM
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270709 48

COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL

Analyses des variables psychologiques en cause dans l'intégration du déficient auditif au niveau secondaire et entraînement à l'assertion

Juin 1978

Henri Martin-Laval, M.A.

COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL

Analyses des variables psychologiques en cause dans l'intégration du déficient auditif au niveau secondaire et entraînement à l'assertion

Juin 1978

Henri Martin-Laval, M.A.

REMERCIEMENTS

L'auteur désire remercier de leur collaboration à ce travail:

- la direction de la polyvalente Lucien-Pagé et les professeurs du niveau secondaire I secteur "sourd";

- Mlle Andrée Lamontagne pour sa participation à l'élaboration de l'IHSS;

- et Monsieur Pierre Joly de l'Université de Montréal pour son assistance lors de l'analyse des résultats.

TABLE DES MATIERES

page

Contexte expérimental 1

L'adaptation psychologique du déficient auditif 2
L'assertion et les habiletés sociales 3
L'entraînement à l'assertion du déficient auditif 5
A Le niveau académique 5
B Le niveau subjectif d'assertion 5
C Les changements comportementaux 6

Méthodologie 7

Sujets 8
Instruments de mesure 8
A La mesure de l'apprentissage 10
B La mesure de la généralisation 11
C La mesure des attitudes 12
a) l'élaboration de l'IHSS 12
b) la normalisation de l'IHSS 14
c) l'administration de l'IHSS 16

Technique d'entraînement 17

Résultats 21

Le taux d'apprentissage 22
Le degré de généralisation 25
Les changements d'attitude 27

Conclusion 28
La variable "proximité temporelle de l'intégration" 29
La non spontanéité du comportement assertif chez le déficient auditif 30
La sensibilisation du milieu entendant 32

Références 33

Annexe I - Inventaire d'habiletés sociales pour sourds (IHSS) 36

Annexe II- Cotation des jeux de rôles 45

Annexe III- Inventaire comportemental (IC) 50

CONTEXTE EXPERIMENTAL

"Cuts are more important than brains"
Elliot (1970)

Le succès de l'intégration du déficient auditif au secondaire dépend de nombreux prérequis dont certains sont encore mal connus; ils peuvent globalement être regroupés en trois catégories: les acquisitions académiques, le potentiel de communication et le potentiel d'adaptation psychologique. Ces trois facteurs dont les deux premiers relèvent respectivement de la pédagogie et de l'orthophonie-audiologie sont, bien sûr, complémentaires et un processus d'intégration viable doit en tenir compte également.

L'adaptation psychologique du déficient auditif

Le potentiel d'adaptation psychologique comme tel peut être, grosso modo, analysé selon deux aspects. Le mieux connu est certes le potentiel intellectuel dont on sait aujourd'hui qu'il est équivalent chez le déficient auditif et chez l'entendant avec, cependant chez le premier, une certaine difficulté à accéder aux opérations de la logique formelle piagétienne (Furth et Youniss, 1971). Le potentiel d'adaptation émotionnelle, plus difficilement mesurable dépend de l'histoire d'apprentissage de l'individu et, plus spécifiquement, de son histoire d'apprentissage des interventions sociales. Lynas (1977) insiste, à juste titre, sur l'importance, pour le déficient auditif intégré, de connaître les lois subtiles des interactions sociales que le milieu entendant a élaborées. L'isolement perceptuel (et l'isolement social pour ceux qui ont été institutionnalisés) rend ces lois difficilement accessibles au déficient auditif.

Un exemple flagrant de cette carence est signalé par Kyndred (1976) qui affirme que "souvent la crainte d'être mal à l'aise ou de paraître stupide aux yeux des autres empêche le déficient auditif de s'exprimer (en classe); il fera plutôt oui de la tête pour indiquer qu'il a compris alors qu'en réalité il ne comprend pas du tout". Si on tient compte du fait que le déficient auditif a plus d'interactions sociales avec son professeur que n'en a son vis-à-vis entendant (Kennedy et al., 1976) et que ce type d'interactions présente déjà des carences, on imagine sans mal le faible taux d'interactions qu'il aura avec ses pairs entendants dans la classe. Or, comme le fait sévèrement remarquer Ross (1978), "un enfant déficient auditif n'est pas intégré s'il ne fait qu'être assis à côté de ses camarades de classe entendants mais qu'il n'interagit pas avec eux".

L'assertion et les habiletés sociales

Une telle carence dans l'apprentissage des lois d'interactions sociales (qu'on peut aussi qualifier d'habiletés sociales) est corrigible par un réapprentissage selon une technique prônée par la théorie behaviorale: l'entraînement à l'assertion[1]. Quelques précisions permettront de bien situer ce concept.

La définition la plus connue de l'assertion est celle de Wolpe et Lazarus (1966) qui la considèrent comme "toute expression socialement acceptable de droits et de sentiments". Wolpe (1973) restreindra, par la suite, cette formule pour en exclure l'expression de l'anxiété en précisant que "le comportement assertif est défini comme l'expression adéquate envers une autre personne de toute émotion autre que l'anxiété". Pour lui, l'assertion est une catégorie

1. Tout au long de cet exposé, les termes assertion et habileté sociale seront considérés comme synonymes.

de comportements intermédiaire entre la sphère "affection" et la sphère "opposition". Le meilleur exemple de comportements non assertifs du premier type serait la flatterie ou la non expression pure et simple de l'affection; quant à la sphère "opposition", elle s'exprime par des comportements provocateurs, agressifs, violents ou sarcastiques. Libet et Lewinsohn (1973) considèrent que l'habileté sociale est l'habileté complexe à la fois d'émettre des comportements qui sont renforçés positivement ou négativement et de ne pas émettre des comportements qui sont punis ou éteints par les autres.

A partir de cette liste restreinte de définitions de l'assertion, il a été possible d'arriver à une formulation pratique facilement accessible au déficient auditif et qui tient compte aussi bien des notions de renforcement-punition que de la non expression de l'anxiété. Pour nous, l'assertion est une façon de dire ce qu'on a à dire qui intéresse l'interlocuteur à ce qu'on lui dit. Dans cette optique, si on reprend le modèle à trois composantes de Wolpe pour l'appliquer au déficient auditif, on peut situer le comportement assertif à mi-chemin sur un continuum passivité-agressivité. Le déficient auditif qui ne pose pas de questions lorsqu'il ne comprend pas (passivité), ou celui qui injurie son professeur dans les mêmes circonstances (agressivité), émet des comportements inacceptables socialement pour un entendant. Ce type de réponses inappropriées peut être modifié par des techniques behaviorales pour obtenir des comportements assertifs.

L'entraînement à l'assertion du déficient auditif

Partant de ces considérations théoriques, une première recherche, de type exploratoire, a été menée en 1976-1977 à la polyvalente Lucien-Pagé (Martin-Laval, 1977a, 1977b). Grâce à une technique de modelage symbolique sur vidéo et de jeux de rôles, une vingtaine d'étudiants déficients auditifs de niveau secondaires III et IV ont été entraînés à émettre des comportements de type assertif dans le contexte de la classe. Les résultats comparés des pré et post tests ayant indiqué une baisse significative du niveau d'anxiété chez les sujets entraînés, la direction de l'école a accepté que la recherche se poursuive pour l'année 1977-1978 et, le ministère de l'Éducation a pris la charge du financement au moyen d'une subvention. Trois variables importantes qui n'avaient pas été controlées la première année ont été particulièrement étudiées cette année:

A Le niveau académique

Lors de la première étude, l'échantillonnage était divisé en sujets intégrés et non intégrés. Dans le double but de préparer les élèves à une éventuelle intégration en les entraînant à l'assertion et, de mesurer l'importance du niveau académique dans un tel entraînement, la présente recherche s'est centrée sur des groupes non intégrés de secondaire I.

B Le niveau subjectif d'assertion

La mesure du niveau subjectif d'assertion avait été faite, dans le travail de l'année dernière, en utilisant une traduction française de Bouchard et al. (1975) du Rathus Assertiveness Schedule (Rathus, 1973). Cet inventaire, fait pour des entendants et encore au stade expérimental dans sa version française a été remplacé par l'IHSS (Inventaire d'Habiletés Sociales pour Sourds) élaboré et normalisé cette année.

C Les changements comportementaux

Absente de la première recherche, une évaluation des changements observés dans les comportements en classe a été demandée aux professeurs des élèves touchés par le travail de cette année.

METHODOLOGIE

Si le choix des sujets s'est avéré une tâche relativement simple, les instruments utilisés pour mesurer l'apprentissage, la généralisation et l'évolution des attitudes ont fait l'objet d'un travail plus élaboré; partant du principe qu'une mesure exacte des variables dépendantes est la condition sine qua non d'une recherche valable, beaucoup d'attention a été apportée au choix et à l'élaboration des instruments de mesure. Déjà rodée l'an dernier, la technique d'entraînement a, quant à elle, été perfectionnée, tant au plan des techniques audio-visuelles qu'à celui du choix des situations-stimuli et du programme d'entraînement proprement dit.

Sujets

Les sujets de la présente recherche étaient les six groupe-classes composant le niveau secondaire I du secteur "sourd" de la polyvalente Lucien-Pagé. Séparés en deux groupes (expérimental et contrôle) de 23 sujets chacun au début de l'expérience, les étudiants avaient des qualités équivalentes d'un groupe à l'autre tant au plan de l'âge que du Q.I. et de la perte auditive, comme le montre le tableau I.(page 9).

Instruments de mesure

Afin d'avoir une image aussi précise que possible de l'effet d'un entraînement assertif sur ces sujets, trois types de mesure ont été utilisés:

TABLEAU I

Données objectives concernant les
sujets des groupes expérimental et contrôle

	Groupe expérimental			Groupe contrôle		
	Minimum	Maximum	Moyenne	Minimum	Maximum	Moyenne
Age chronologique	13,0	15,3	14,3	12,11	15,1	14,2
Q.I.	84	123	101,17	84	129	101,64
	Moyenne			Moyenne		
	Non-appareillé		Appareillé	Non-appareillé		Appareillé
Perte auditive[1]	OD[2]	OG	OD OG	OD	OG	OD OG
	100[3]	94	48 43	100	98	45 48
Pourcentage de sujets appareillés	78%			88%		

1 Données fournies par Bernard Giraldeau, audiologiste

2 OD = oreille droite
OG = oreille gauche

3 Moyenne en décibels (dB) des sons purs aux fréquences 500, 1000 et 2000 hartz (Hz) hertz

A La mesure de l'apprentissage

La question primordiale, lors d'un entraînement behavioral est évidemment de savoir ce que les sujets ont appris en cours d'entraînement. Cette évaluation a été faite par des jeux de rôles que les sujets du groupe expérimental ont effectués immédiatement avant et immédiatement après la session d'entraînement (voir tableau 3, page 12). Ces jeux de rôles portaient sur deux situations d'interactions sociales avec un entendant (l'expérimentateur en l'occurrence) dont une faisait l'objet d'un entraînement en cours de journée et l'autre pas. La situation "entraînée" était la suivante:

> A côté de moi, dans un "snack-bar", un entendant vient de finir un journal qui m'intéresse. Je lui demande de me le prêter pour le regarder. (situation no 14 de l'IHSS).

Quant à la situation "non entraînée", elle s'énonçait comme suit:

> Je vais au cinéma et je prends la dernière place libre. La personne qui est assise devant moi porte un chapeau qui m'empêche de voir. Je lui demande d'ôter son chapeau. (situation no 17 de l'IHSS).

Enregistrés sur bandes magnétoscopiques, ces jeux de rôles ont été cotés par deux juges indépendants de la recherche et étudiants sous gradués en psychologie à l'Université de Montréal. Ces juges ont été entraînés à une technique de cotation opérationnelle à partir d'instructions qu'on retrouve à l'annexe II.

Leur cotation devait comporter les trois aspects suivants:

- une cote globale d'assertion
- une évaluation des variables non verbales
- une évaluation de la possibilité de compréhension des verbalisations des sujets par un entendant

Ce n'est qu'après avoir obtenu un taux d'accord inter-juges de 80% lors de l'entraînement avec des jeux de rôles d'essai que les juges ont eu accès aux bobines expérimentales et ont procédé à la cotation.

B La mesure de la généralisation

Autre question importante, l'existence de la généralisation de l'apprentissage à des situations et à des comportements non-appris lors de l'entraînement a été confiée aux professeurs qui avaient le plus de contact avec les sujets des deux groupes. Un inventaire comportemental (IC) a été élaboré pour mesurer les composantes assertives du comportement des sujets en classe. Cet inventaire, dont on trouvera un exemplaire à l'annexe III, est inspiré de recherches sur l'assertion (voir par exemple Arkowitz et al., 1975; Eisler et al., 1975 ou encore Serber 1972) qui recommandent de décomposer l'assertion en comportements observables et mesurables, comme le contact des yeux, le ton de la voix, le sourire, la latence de la réponse, etc... Les composantes retenues dans l'IC étaient le nombre de questions posées au professeur, la facilité de compréhension et le moment de ces questions, le ton et la continuité de la voix, la présence et la qualité du contact visuel, la présence de comportements incohérents (associés à l'anxiété), les demandes de la part de l'étudiant de modification du comportement du professeur et enfin, une cote globale d'assertion basée sur la définition de Wolpe et Lazarus (1966).

L'IC a été administré sous forme de pré et post test deux mois avant et deux mois après l'entraînement; lors de chaque évaluation, deux professeurs ont rempli un questionnaire sur chaque élève participant à l'expérience.

C La mesure des attitudes

Pour pallier la carence des instruments de mesure d'attitudes comme l'"assertivité"[1] ou l'anxiété chez le déficient auditif spécifiquement, il avait fallu, dans une recherche précédente, utiliser des inventaires pour entendants (l'IPAT pour l'anxiété et le Rathus pour l'assertivité). Dans la présente recherche, un instrument de mesure spécifique aux déficients auditifs (c'est-à-dire utilisant des énoncés concrets reliés à des situations quotidiennes) et réunissant dans un même questionnaire la mesure de l'assertivité et celle de l'anxiété, a été élaboré sous le titre d'inventaire d'habiletés sociales pour sourds (IHSS, voir annexe 1).

a) L'élaboration de l'IHSS

Après étude des échelles d'autocotation (self-report) élaborées par de nombreux auteurs (voir Rich et Schroeder, 1976), une liste de 60 mises en situation a été élaborée. Ces situations impliquaient toutes une interaction sociale sourd-entendant et demandaient au déficient auditif d'émettre un comportement assertif; de plus, pour faciliter le travail de normalisation, les situations étaient pairées de sorte que l'inventaire comprenait en réalité 30 paires d'items dont il fallait mesurer l'équivalence.

---

1. Il convient de distinguer l'assertion mesurée par ses composantes objectives (absence ou présence du comportement) de l'assertivité (assertiveness) qui est une attitude plus subjective face à une situation imaginée.

Soumise à six juges, dont trois avaient l'expérience du milieu de la surdité et trois celle des techniques d'assertion, cette liste fut réduite à 15 paires d'énoncés. Le degré d'équivalence de chaque paire était coté par les juges selon les critères suivants:

- les deux énoncés présentent la même difficulté en termes d'assertion,
- la mise en situation est aussi accessible à un déficient auditif pour l'un et l'autre énoncé et,
- la difficulté d'assertion est équivalente pour un garçon et pour une fille dans chaque paire d'énoncés.

Dans la version définitive de l'inventaire, les item 1 à 15 sont donc équivalents aux item 16 à 30 mais ces derniers sont disposés dans une table de permutation au hasard (Winer, 1962).

Au plan du contenu, les 30 item retenus peuvent se scinder en deux grandes catégories: les situations d'assertion réactionnelle, dans lesquelles l'interaction est initiée par l'entendant et demande que le déficient auditif réagisse de façon assertive et, les situations d'assertion spontanée qui exigent que ce soit le déficient auditif qui initié l'interaction. Les types de comportements assertifs inclus dans l'IHSS tentent de toucher un maximum de domaines où l'assertion est généralement déficiente; ce sont, pour les comportements spontanés, l'offre ou l'intervention d'aide, la demande d'aide ou de service, l'interaction hétérosexuelle et l'interaction gratuite et, pour les comportements réactionnels, l'acceptation d'un renforcement positif, l'interaction hétérosexuelle, la réaction à une situation punitive, à une erreur, à une demande ou au manque de compréhension de l'interlocuteur.

b) La normalisation de l'IHSS

L'IHSS a été normalisé par la méthode de test-retest à un mois d'intervalle sur 69 sujets de niveau secondaire II, III et V. L'inventaire a été administré à des grands groupes d'une vingtaine de sujets selon la technique suivante: chaque mise en situation était lue et traduite en langage des signes par l'expérimentateur; pour chaque énoncé, les sujets fournissaient une cote d'assertivité ("je peux faire ça très souvent, des fois, jamais") et une cote d'anxiété ("si je faisais ça, ça serait facile, entre les deux, pas facile").

TABLEAU 2

Corrélations obtenues lors de
l'analyse des résultats de
la normalisation de l'IHSS

	Assertivité		Anxiété	
	Pré test	post test	Pré test	post test
Homogénéité interne	0.75*	0.68*	0.70*	0.69*
Fidélité	0.49*		0.48*	

* $p < .01$

c) L'administration de l'IHSS

Ce questionnaire a donc été appliqué sous forme de pré test et de post test passés respectivement un mois avant et un mois après l'entraînement, aux groupes expérimental et contrôle. La technique de passation était en tous points semblable à celle de la normalisation: grands groupes d'une vingtaine de sujets et interprétation des énoncés en langage des signes. Il faut noter que, dans les deux cas (normalisation et expérimentation), les sujets répondent sur une feuille où seuls sont indiqués les numéros d'item et les possibilités de réponses (voir annexe I); le texte des énoncés n'est pas remis aux sujets pour ne pas alourdir le processus de passation par des problèmes de compréhension de texte.

TECHNIQUE D'ENTRAINEMENT

L'entraînement à l'assertion s'est fait en petits groupes de deux sujets (de même sexe pour annuler les effets possibles de l'hétérosexualité) qui passaient une journée complète avec l'expérimentateur. Le tableau 3 (page 19) présente l'horaire-type de ces journées qui se divisait en deux parties: l'évaluation et l'apprentissage.

Lors de l'évaluation, décrite précédemment et comprenant deux jeux de rôles (journal et cinéma), chaque sujet était seul avec l'expérimentateur. Pour les quatre jeux de rôles de l'apprentissage, les deux sujets suivaient ensemble six étapes distinctes.

- Modelage 1: présentation sur vidéo d'une situation d'interaction sociale dans laquelle un sourd émet des comportements assertifs face à un entendant.
- Rétroaction (feedback) verbale: les sujets expliquent la situation qu'ils viennent de voir pour permettre à l'expérimentateur de vérifier qu'elle a été bien comprise.
- Jeu de rôles: les sujets miment la situation de modelage. Cette étape est enregistrée sur vidéo.
- Rétroaction (feedback) vidéo: retour sur l'enregistrement et discussion sur la qualité du jeu de rôles.
- Résolution de problème (problem-solving): cette étape est une mise en question de la solution assertive proposée par le modèle. Selon D'Zurilla et Goldfried (1971), la résolution d'un problème doit se faire en trois parties: la définition du problème, la production d'alternatives et la prise de décision; c'est ce cheminement qui a été proposé aux sujets pour chaque situation d'apprentissage, dans le but d'en arriver à la solution la plus efficace, à savoir l'émission d'un comportement assertif.

TABLEAU 3

Horaire-type d'une journée d'entraînement

1 Jeux de rôles d'évaluation (pré test)

2 Jeux de rôles d'apprentissage

a) bouteille

- modelage 1
- rétroaction verbale
- jeu de rôles
- rétroaction vidéo
- résolution de problème
- modelage 2
- (techniques d'assertion)

b) journal

c) autobus

d) dessin

3 Jeu de rôles d'évaluation (post test)

- Modelage 2: le modèle original est de nouveau présenté aux sujets pour favoriser la rétention.

Tout au long de l'entraînement, les sujets recevaient des suggestions sur l'utilisation de diverses techniques d'assertion comme l'importance du contact des yeux, du ton de la voix et de l'articulation, la valeur des formules de politesse pour rendre une demande socialement acceptable et l'inutilité des signes conventionnels du langage des sourds lors d'une interaction avec un entendant.

Les situations présentées lors des modelages 1 et 2 ont été choisies à partir des résultats obtenus à la normalisation de l'IHSS (voir annexe 1). Les quatre situations qui ont donné lieu aux plus faibles scores d'assertion ont été mimées in vivo par des acteurs sourds et enregistrées sur bandes magnétoscopiques. Ce sont:

- situation 19: Il y a une bouteille brisée au bord du trottoir et une voiture va stationner à cet endroit. J'avertis le chauffeur de faire attention.

- situation 14: A côté de moi dans un "snack-bar", un entendant vient de finir un journal qui m'intéresse. Je lui demande de me le prêter pour le regarder.

- situation 9: J'ai oublié mon porte-monnaie chez moi et je n'ai pas d'argent pour prendre l'autobus. Je demande à quelqu'un de me donner un billet, même si je ne le connais pas.

- situation 18: Après le dîner à la cafétéria, je m'amuse à faire des dessins. Un étudiant entendant s'approche et me regarde faire. Il me dit que je dessine bien. Je lui répond que je suis content qu'il aime ça.

RESULTATS

Les résultats ont été analysés séparément pour chaque type de mesure utilisé; le taux d'apprentissage a été mesuré par la cotation des jeux de rôles d'évaluation, le degré de généralisation par l'IC rempli par les professeurs et, les changements d'attitude, en termes d'assertivité et d'anxiété, par l'IHSS.

Le taux d'apprentissage

Les cotations des juges aux jeux de rôles d'évaluation ont été analysées pour chaque situation, journal et cinéma. Les tableaux 4 et 5 (pages 23 et 24) illustrent ces résultats. La cotation comprend trois mesures (voir à l'annexe II la feuille de cotation des juges): la cote globale d'assertion (de 1 à 5), la latence (en secondes) et les composantes du comportement. Le comportement des sujets a en effet été divisé en trois étapes (attirer l'attention, formuler la demande et retourner du renforcement quand la demande est acceptée); pour chaque étape, les juges ont mesuré la durée (en secondes), le contact des yeux, le degré de compréhension des gestes et celui des verbalisations (ces trois dernières mesures sont cotées 0 ou 1 selon qu'elles sont absentes ou présentes).

Les tableaux 4 et 5 donnent, pour les pré et post tests, les moyennes globales (M), les moyennes des garçons (Mg), celles des filles (Mf) et le seuil de signification de la corrélation inter-juges (r)[1]. Un test t (Guilford, 1965) a été appliqué aux différences entre chaque moyenne.

---

1 Toutes ces corrélations sont positives.

TABLEAU 4

Résultats de la cotation du jeu de rôles "journal"

	M			Mg			Mf			
	pré	post	t	pré	post	t	pré	post	t	r
Assertion	2.95	2.78	NS	3.00	3.50	NS	2.88	3.06	NS	NS
Latence	3.41	14.90	.01	2.75	13.41	.01	4.06	16.38	.01	.01
Attirer l'attention										
Durée	1.01	1.10	NS	1.30	1.35	NS	0.81	0.94	NS	.01
Yeux	1.00	1.00	NS	1.00	1.00	NS	1.00	1.00	NS	.01
Gestes	0.90	0.93	NS	0.80	0.85	NS	1.00	1.00	NS	.02
Verb.	0.28	0.27	NS	0.45	0.35	NS	0.13	0.19	NS	.05
Formuler la demande										
Durée	3.53	3.70	NS	3.30	3.30	NS	3.75	4.19	NS	.01
Yeux	1.00	1.00	NS	1.00	1.00	NS	1.00	1.00	NS	.01
Gestes	0.36	0.51	NS	0.40	0.45	NS	0.31	0.56	NS	.05
Verb.	0.27	0.42	NS	0.40	0.59	NS	0.13	0.44	NS	.02
Retourner du renforcement										
Durée	0.39	0.66	.05	0.40	0.75	.05	0.38	0.56	NS	.01
Yeux	0.20	0.38	NS	0.15	0.45	NS	0.25	0.31	NS	.01
Gestes	0.47	0.68	NS	0.55	0.85	NS	0.38	0.50	NS	.01
Verb.	0.39	0.79	.05	0.40	0.55	.01	0.38	0.65	NS	.001

TABLEAU 5

Résultats de la cotation du jeu de rôles "cinéma"

	M			Mg			Mf			
	pré	post	t	pré	post	t	pré	post	t	r
Assertion	3.01	3.14	NS	2.55	3.10	NS	3.07	3.25	NS	.01
Latence	3.22	3.91	NS	2.95	4.50	NS	3.50	3.31	NS	.01
Attirer l'attention										
Durée	1.03	1.01	NS	1.00	1.15	NS	1.09	0.87	NS	.05
Yeux	1.00	1.00	NS	1.00	1.00	NS	1.00	1.00	NS	.01
Gestes	0.54	1.00	NS	1.00	1.00	NS	0.87	1.00	NS	.01
Verb.	0.27	0.25	NS	0.40	0.30	NS	0.13	0.19	NS	.01
Formuler la demande										
Durée	3.38	3.53	NS	2.95	3.25	NS	3.81	3.01	NS	NS
Yeux	1.00	1.00	NS	1.00	1.00	NS	1.00	1.00	NS	.01
Gestes	0.88	0.78	NS	0.95	0.80	NS	0.81	0.75	NS	NS
Verb.	0.25	0.42	NS	0.30	0.40	NS	0.19	0.44	NS	NS
Retourner du renforcement										
Durée	0.42	0.47	NS	0.40	0.70	NS	0.44	0.44	NS	.01
Yeux	0.60	0.80	NS	0.75	0.85	NS	0.44	0.75	NS	.01
Gestes	0.60	0.75	NS	0.75	0.75	NS	0.44	0.75	NS	.01
Verb.	0.34	0.78	.01	0.30	0.80	.01	0.38	0.75	NS	.01

On voit que, pour la situation "journal", la latence a significativement augmenté pour toutes les moyennes ce qui indique que les sujets ont appris à attendre que l'interlocuteur finisse de lire et pose son journal avant de la lui demander. Pour les deux situations, on note également une différence significative sur la moyenne globale (M) et celle des garçons (Mg) pour le degré de compréhension des verbalisations à l'étape du retour de renforcement; le groupe des garçons a donc appris à remercier verbalement l'interlocuteur et cet apprentissage se répercute sur la moyenne globale (il y a également augmentation chez les filles mais, elle n'est pas significative).

Le degré de généralisation

Les résultats de l'inventaire comportemental (IC) destiné à mesurer le degré de généralisation de l'apprentissage en classe se retrouvent au tableau 6 (page 26). Pour chaque groupe (expérimental et contrôle) les moyennes obtenues pour chaque item de l'IC sont indiquées au pré test et au post test. Les numéros des item correspondent à ceux de l'inventaire présenté en appendice , sauf le numéro 10 (composantes) qui représente la moyenne des item 2 à 8 inclusivement. Ici encore, un test "t" a été appliqué à chaque différence de moyennes et a indiqué qu'aucune de ces différences n'est significative. Il n'y a donc pas eu de modification au plan des comportements assertifs en classe, i.e. pas de généralisation.

TABLEAU 6

Résultats de l'inventaire comportemental (IC)

	Exp.		Cont.	
	pré	post	pré	post
1. Nombre de questions	10.31	11.88	10.31	10.00
2. Mesure de la compréhension	1.37	1.63	1.71	1.83
3. Mesure de la question	1.62	1.78	1.33	1.50
4. Ton de voix	0.81	0.88	0.23	0.29
5. Continuité de l'expression	1.62	1.37	1.00	0.83
6a. Contact visuel	1.50	1.56	1.50	1.62
6b. Qualité du contact	0.75	0.81	0.88	0.70
7. Comportements incohérents	0.44	0.44	1.25	0.91
8. Demande de modification	-0.37	-0.50	-1.25	-0.83
9. Assertion	2.31	2.75	2.37	2.54
10. Compétence	0.97	1.01	0.80	0.86

Les changements d'attitude

Les changements au plan des attitudes d'assertivité et d'anxiété étaient mesurés par l'IHSS. Les moyennes de ces résultats pour chaque attitude et pour chaque groupe au pré et post test se retrouvent au tableau 7. Une analyse de variance des différences entre les groupes expérimental et contrôle a été effectuée en tenant compte des facteurs groupe, sexe et de l'interaction groupe X sexe. Cette analyse n'a révélé aucune différence significative. Il n'y a donc pas eu de changement au plan des attitudes d'assertivité et d'anxiété.

TABLEAU 7

Moyennes obtenues à l'IHSS

	Assertion		Anxiété	
	pré	post	pré	post
Exp.	18.52	13.61	33.94	35.44
Garçons	21.33	16.22	25.89	25.88
Filles	15.71	11.00	42.00	45.00
Cont.	22.12	21.96	27.05	27.80
Garçons	26.72	26.54	24.18	26.45
Filles	17.53	17.38	29.92	29.15

CONCLUSION

Malgré un entraînement plus élaboré et des contrôles plus stricts que ceux de l'année précédente, les résultats de cette année n'indiquent qu'une légère acquisition du groupe expérimental au plan de l'apprentissage du comportement assertif comme tel. De plus, aucune différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'a été relevée au plan de la généralisation de ces apprentissages à des comportements non appris, ni à celui des attitudes d'assertivité et d'anxiété.

La variable "proximité temporelle de l'intégration"

En comparant les groupes de sujets de cette année à ceux de l'année précédente, on remarque deux différences importantes. La première est la présence de sujets des deux sexes dans l'échantillon actuel, alors que seuls des garçons avaient été entraînés l'an dernier. L'analyse des résultats n'ayant fait ressortir qu'une seule fois une différence significative due au sexe (dans le cas des verbalisations à l'étape de retour du renforcement lors des jeux de rôles d'évaluation), on peut admettre que la variable sexe n'a pas une importance déterminante dans l'apprentissage de l'assertion.

La seconde variable différente d'une année à l'autre est l'âge et, par conséquent, le niveau académique des sujets. Lors de la première recherche, les sujets avaient un âge moyen de 18 ans 1 mois et étaient inscrits en secondaire III et IV; les sujets actuels ont une moyenne d'âge de 14 ans 2 mois et sont de niveau secondaire I. Cette différence d'âge s'est faite sentir lors de l'entraînement et de la passation des pré et post tests de l'IHSS; au contraire des groupes de secondaire III et IV, les groupes de cette année manquaient souvent de sérieux et il est probable que cette dissipation a nuit à l'apprentissage.

Le sujet de l'entraînement (la préparation aux contacts avec l'entendant lors de l'intégration académique) était effectivement bien loin des préoccupations immédiates de ces élèves; le déficient auditif qui n'a pas encore réalisé le caractère imminent et inéluctable de son intégration au monde entendant ne possède pas la motivation suffisante pour bénéficier de l'apprentissage d'une technique de contact avec un monde qu'il ignore. Les sujets de secondaire III et IV étaient intégrés ou en voie de l'être l'année suivante lorsqu'ils ont suivi l'entraînement; leur intérêt et leur motivation étaient en conséquence très éveillés. Sur la base de ces données, on peut supposer qu'un entraînement assertif chez des sujets qui ne sont pas encore en contact direct avec le problème de l'intégration amènera peu de modification de leur comportement assertif.

Les résultats de cette année permettent donc d'isoler une première variable importante dans l'adaptation psychologique du déficient auditif à l'intégration: la proximité temporelle de cette intégration.

La non spontanéité du comportement assertif chez le déficient auditif

La normalisation de l'IHSS et l'analyse des résultats obtenus (voir la section "mesures") a fait ressortir une différence intéressante en termes de niveau d'assertion entre les item proposant des situations où le comportement assertif exigé était spontané et ceux où il était réactionnel. La figure I (page 34) exprime graphiquement cette différence. On y remarque que les sujets se disent

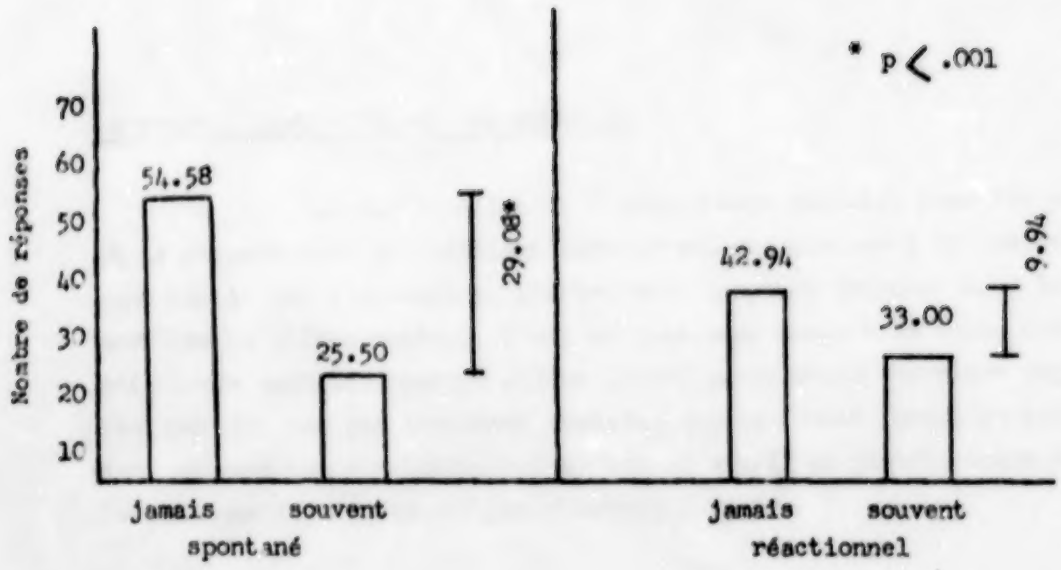

Figure I: Répartition des réponses d'assertivité aux situations spontanées et réactionnelles

moins souvent assertifs en situation spontanée qu'en situation réactionnelle. En situation spontanée, le nombre moyen de "jamais" est de 54.58, alors que celui des "souvent" est de 25.50; cette différence de 29.08 est significative à un seuil de .001 (selon le test "t"). Par contre, la différence entre les "jamais" et les "souvent" n'est plus significative lorsque la situation est réactionnelle.

Il y a donc une plus grande probabilité d'émissions de comportements assertifs par le sourd en situation d'interaction réactionnelle qu'en situation de spontanéité.

La sensibilisation du milieu entendant

La facilitation de l'interaction sociale, pour les cas où le comportement du déficient auditif est réactionnel à un comportement initié par l'entendant, s'avère être un point tournant dans le problème de l'intégration. C'est un fait sans doute bien connu des déficients auditifs puisque Elliot (1970) parle d'une "barrière psychologique" (et non pas seulement verbale) qui se dresse lorsqu'un entendant apprend que son interlocuteur est un sourd, ou plutôt, comme elle le souligne fort justement, un "lecteur labial".

Le moyen de résoudre ce problème, i.e. d'amener l'entendant à initier plus d'interactions avec le déficient auditif (et, par ricochet, de favoriser l'émission de comportements assertifs chez ce dernier), est sans doute une forme de sensibilisation du milieu entendant à la problématique de la surdité en général et aux difficultés particulières à l'intégration. Certains efforts sont faits dans ce sens (voir par exemple, Mansfield, 1977) par de nombreuses associations de déficients auditifs mais, ces tentatives ne sont pas structurées et orientées vers la recherche de la technique la plus efficace et la plus économique à la fois.

L'objectif d'une recherche prévue pour l'an prochain visera conséquemment à déterminer et à rendre fonctionnelle une technique de sensibilisation du milieu intégrant-entendant, en prenant comme hypothèse que cette sensibilisation est une variable déterminante dans le succès de l'intégration.

REFERENCES

ARKOWITZ, M., LICHTENSTEIN, E., McGOVERN, K., MINES, Patricia (1975) The behavioral assesment of social competence in males. Behavior Therapy, 6, 3-13.

D'ZURILLA, T.J., GOLDFRIED, M.R. (1971) Problem solving and behavior modification. Journal of Abnormal Psychology, 78, no 1, 107-126.

ELLIOT, Molly (1970) How to succeed in college without really learning. The Volta Review, 72, no 3, 157-168.

EISLER, R.M., HERSEN, M., MILLER, P.M., BLANCHARD, E.B. (1975) Situational determinants of assertive behavior. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43, no 5, 330-340.

FURTH, G., YOUNISS, J. (1971) Formal operations and language: a comparison of deaf and learning adolescents. International Journal of the Deaf, 1, no 6, 186-192.

GUILFORD, J.P. (1965) Fundamental statistics in psychology and educators. New-York: McGraw-Hill.

KENNEDY, Patricia, NORTCOTT, Winifred, McCAULEY, R., MYKIBYE-WILLIAMS, Susan (1976) Longitudinal sociometric and cross-sectionnal data on mainstreaming hearing impaired children: implications for preschool programming. The Volta Review, 78, no 2, 71-81.

KYNDRED, Elizabeth M. (1976) Integration at the secondary school level. The Volta Review, 78, no 1, 35-43.

LIBET, J.M., LEWINSOHN, P.M. (1973) Concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 40, 304-312.

LYNAS, Wendy (1977) The hearing-impaired child in the normal classroom. A suggested method of investigation. The Teacher of the Deaf, 1, no 6, 186-192.

MANSFIELD, Jill (1977) RNID public information posters. Hearing, 32, no 1.

MARTIN-LAVAL, H. (1977a) Entraînement à l'assertion d'adolescents sourds intégrés au niveau secondaire. Commission des écoles catholiques de Montréal.

MARTIN-LAVAL, H. (1977b) Réflexions d'un psychologue sur l'intégration. Entendre, no 18, 11-12.

RICH, A.R., SCHROEDER, M.E. (1976) Research issues in assertiveness training. Psychological Bulletin, 83, no 6, 1081-0196.

ROSS, M. (1978) Mainstreaming: some social considerations. The Volta Review, 80, no 1, 21-30.

ROUSSEAU, R. (1971) La statistique descriptive et ses applications en éducation et en psychologie. Québec: les presses de l'Université Laval.

SERBER, M. (1972) Teaching the nonverbal components of assertive behavior. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 3, 179-183.

WINER, B.J. (1962) Statistical principles in experimental design. New-York, Mc Graw-Hill.

WOLPE, J. (1973) The practice of behavior therapy. New-York, Pergamon Press.

WOLPE, J., LAZARUS, A.A. (1966) Behavior therapy techniques, New-York, Pergamon Press.

ANNEXE I

INVENTAIRE D'HABILETES SOCIALES POUR SOURDS

1. Je suis chez "Eaton et je cherche le rayon des sports. Je vais demander le renseignement au comptoir d'information.

2. Un(e) ami(e) de ma soeur est invité(e) à souper chez nous. Quand on me le(la) présente, il(elle) me demande comment ça va. Je lui répond et je lui pose des questions sur ce qu'il(elle) fait.

3. La machine à "coke" est défectueuse et, je viens de perdre mon argent. J'avertis un(e) entendant(e) qui venait s'en servir pour qu'il ne lui arrive pas la même chose.

4. Je me promène dans le parc et des enfants de huit à dix ans jouent au ballon. Un coup de pied et... je reçois le ballon dans la figure. Je vais leur dire qu'ils m'ont fait mal et je leur dis de faire plus attention.

5. Je vais au centre sportif et je traverse la piscine à la nage. Un(e) entendant(e) qui est au bord me dit que je nage bien. Je lui répond que ça me fait plaisir qu'il (elle) me dise ça.

6. Un(e) entendant(e) échappe son sac de provisions en sortant du "Steinberg". Je vais l'aider à le ramasser.

7. Dans l'autobus, je suis assis(e) à côté d'un(e) entendant(e) qui me pousse parce qu'il(elle) prend trop de place. Je lui demande poliment de se pousser un peu.

8. Je rencontre un(e) entendant(e) dont la compagnie m'est très agréable. Je lui fais comprendre que je voudrais le(la) revoir.

9. J'ai oublié mon porte-monnaie chez moi et je n'ai pas d'argent pour prendre l'autobus. Je demande à quelqu'un de me donner un billet, même si je ne le connais pas.

10. Un(e) étudiant(e) entendant(e) que je connais un peu m'invite à un party chez ses amis. Je dis oui et j'y vais.

11. Je vais manger au restaurant. La serveuse me charge une liqueur en trop. Je lui demande de corriger son erreur.

12. Dans un magasin, un vendeur me demande ce que je cherche. Je lui dis mais il n'a pas l'air de me comprendre. Je recommence sans me fâcher à lui expliquer ce que je veux.

13. J'ai choisi un cours et par erreur on m'a inscrit à un autre. Je vais voir la personne qui a fait l'erreur et je lui demande de la corriger.

14. A côté de moi, dans un "snack bar", un entendant vient de finir une revue qui m'intéresse. Je lui demande de me la prêter pour la regarder.

15. Mon professeur entendant est faché parce que je n'ai pas fait tout mon devoir de français. Je lui dis qu'il était trop difficile et je lui demande de m'aider.

16. A la cafétéria, un(e) étudiant(e) entendant(e) vient s'asseoir à côté de moi et me demande si j'aime la polyvalente. Je lui réponds et je lui parle de mes cours.

17. Je vais au cinéma et je prends la dernière place libre. La personne qui est assise devant moi porte un chapeau qui m'empêche de voir. Je lui demande d'ôter son chapeau.

18. Après le dîner à la cafétéria, je m'amuse à faire des dessins. Un(e) étudiant(e) entendant(e) s'approche et me regarde faire. Il(elle) me dit que je dessine bien. Je lui répond que je suis content(e) qu'il(elle) aime ça.

19. Il y a une bouteille brisée au bord du trottoir et une voiture va stationner à cet endroit. J'avertis le chauffeur de faire attention.

20. Mon frère me présente un(e) entendant(e). A la fin de la soirée, il(elle) me demande pour aller danser dans une discothèque demain. Je lui dis que je suis d'accord.

21. Je vais à la pharmacie pour m'acheter des aspirines parce que j'ai un gros mal de tête. En payant, je vois qu'il me manque $0.25. Je demande à un autre client s'il peut me donner $0.25.

22. J'assiste à une partie de football et je suis assis(e) à côté d'un spectateur qui a apporté une paire de jumelles. Quand il ne regarde plus dans ses jumelles, je lui demande de me les prêter.

23. Un(e) entendant(e) oublie un paquet sur le comptoir d'un magasin. Je l'avertis avant qu'il ne s'éloigne.

24. Dans le métro, je ne sais pas comment me rendre à une station que je ne connais pas. Je demande mon chemin au comptoir des billets.

25. Dans la rue, un jeune entendant court sans regarder où il va. Il me frappe durement. Je l'avertis d'être plus prudent et de se calmer.

26. Je vais voir un spectacle au théâtre. Lorsque j'entre dans la salle, le placier me demande le numéro de mon siège. Je le lui dis mais, il ne me comprend pas. Je répète poliment en articulant.

27. Je vais m'acheter un livre dans un magasin. En me remettant mon change, la vendeuse se trompe de $0.50. Je lui explique qu'elle s'est trompée et je lui demande mon change exact.

28. Je travaille dans une imprimerie le samedi. Mon patron me demande de lever des caisses très lourdes pour moi. Je lui explique que j'ai besoin d'aide.

29. J'ai été engagé(e) pour travailler dans un magasin l'été. Quand le gérant me donne ma paye, il manque $50. Je lui dis qu'il y a une erreur et je lui demande le $50.

30. Je rencontre un(e) entendant(e) que je ne connais pas mais, qui me semble très sympathique. Je vais lui parler.

NOTA: Le pairage des item pour l'analyse statistique est le suivant:

1	_____	24
2	_____	16
3	_____	19
4	_____	25
5	_____	18
6	_____	23
7	_____	17
8	_____	30
9	_____	21
10	_____	20
11	_____	27
12	_____	26
13	_____	29
14	_____	22
15	_____	28

IHSS

N.B.: Pour chaque situation les sujets devaient répondre:

1. Etes-vous capable de faire ça...

Très souvent	Des fois	Jamais
☐	☐	☐

2. Si vous faisiez ça, est-ce que ça serait...

Facile	Entre les deux	Pas facile
☐	☐	☐

	Très souvent	Des fois	Jamais	Facile	Entre les deux	Pas facile
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						

	Très souvent	Des fois	Jamais	Facile	Entre les deux	Pas facile
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						

ANNEXE II

COTATION DES JEUX DE ROLES

- instructions aux juges
- feuille de cotation

COTATION DES JEUX DE RÔLES

Instructions aux juges

Les jeux de rôles que vous allez coter sont basés sur deux situations:

Cinéma: un sourd dans un cinéma doit demander à un entendant assis devant lui d'enlever son chapeau.

Journal: un sourd doit emprunter le journal d'un entendant assis à côté de lui au restaurant.

Pour chaque sujet, chaque situation donne lieu à un pré test et à un post test placés et numérotés au hasard 1 ou 2 sur la bande vidéo.

Votre tâche est divisée en trois parties:

1. L'analyse des variables non verbales
2. L'analyse des verbalisations
3. La cote globale d'assertion

1. L'analyse des variables non verbales

A. Latence

La latence est le nombre de secondes écoulées entre le moment où le sujet est assis en situation et le moment où il commence à attirer l'attention de l'expérimentateur (d'une manière verbale ou non verbale).

B. Interaction

L'interaction comme telle exige l'émission de trois comportements de la part du sujet:

- attirer l'attention de l'interlocuteur
- formuler la demande
- donner du renforcement en réponse au comportement de l'interlocuteur

N.B.: l'étape "recevoir le renforcement de l'interlocuteur" n'est pas cotée parce qu'elle est toujours présente et de toute façon passive chez le sujet.

Pour chaque étape, vous devez coter:

1) la durée en secondes de l'étape (une étape non émise par le sujet est cotée 0);

2) la présence ou l'absence de contact des yeux, défini comme le fait pour le sujet de regarder l'expérimentateur (que ce dernier le regarde aussi ou non);

3) la présence ou l'absence dans le comportement du sujet de gestes compréhensibles par un entendant.

N.B.: quel que soit votre degré de connaissance du langage conventionnel des sourds, ou l'apprentissage que vous pourriez en faire au cours de la cotation, vous ne devez pas tenir compte de ces gestes dans votre cotation.

II. L'analyse des verbalisations

Comme pour les variables non verbales, votre cotation des verbalisations des sujets se divise en trois étapes (attirer l'attention, formuler la demande, donner du renforcement en retour). Pour chacune, vous devez indiquer la présence ou l'absence d'une formulation verbale compréhensible pour un entendant, abstraction faite de tout support non verbal.

III. La cote globale d'assertion

Cette cote doit se baser sur la définition de Wolpe "L'assertion est toute expression socialement acceptable de besoins et de sentiments". Il est important ici de tenir compte des facteurs expression verbale, contact des yeux et attitude corporelle générale des sujets et ce, à travers chaque étape de l'interaction.

Le degré d'assertion est coté sur une échelle de 1 à 5, 3 représentant un sujet très assertif, 1 un sujet passif et 5 un sujet agressif. Les expressions de politesse (s'il vous plaît, merci, excusez-moi...) sont considérées comme facilitatrices de l'acceptabilité sociale des demandes, donc de type assertif (par opposition à agressif). De même, la possibilité pour un entendant de comprendre globalement (i.e. en utilisant les indices verbaux et non verbaux) le message du sujet est une composante de l'assertion (par opposition à une demande incompréhensible, considérée plutôt comme passive).

COTATION DES JEUX DE ROLES

Feuille de cotation

SUJET: _____

SITUATION: cinéma ☐ journal ☐

	I	II
1. Cote globale d'assertion	☐	☐
2. Variables non verbales		
A. Latence (durée en secondes)	☐	☐
a) Attirer l'attention		
. durée en secondes	☐	☐
	oui ☐ non ☐	oui ☐ non ☐
. contact des yeux	☐ ☐	☐ ☐
. gestes compréhensibles	☐ ☐	☐ ☐
b) Formuler la demande		
. durée en secondes	☐	☐
	oui ☐ non ☐	oui ☐ non ☐
. contact des yeux	☐ ☐	☐ ☐
. gestes compréhensibles	☐ ☐	☐ ☐
c) Retourner du renforcement		
. durée en secondes	☐	☐
	oui ☐ non ☐	oui ☐ non ☐
. contact des yeux	☐ ☐	☐ ☐
. gestes compréhensibles	☐ ☐	☐ ☐
3. Verbalisations compréhensibles	oui ☐ non ☐	oui ☐ non ☐
. Attirer l'attention	☐ ☐	☐ ☐
. Formuler la demande	☐ ☐	☐ ☐
. Retourner du renforcement	☐ ☐	☐ ☐

ANNEXE III

INVENTAIRE COMPORTEMENTAL

NOM DE L'ELEVE: _____

1. Combien de questions l'étudiant vous pose-t-il par semaine en moyenne?

30	25	20	15	10	5	0
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. En général, comprenez-vous le sens des questions de l'étudiant?

au 1er essai	après 2 essais	après plusieurs essais
☐	☐	☐

3. Quand l'étudiant vous pose des questions, les pose-t-il généralement

sur ce qui vient d'être dit	sur ce qui a été dit quelque temps auparavant	après le cours
☐	☐	☐

4. Quand l'étudiant verbalise ses questions, parle-t-il généralement

très fort	fort	faiblement	très faiblement
☐	☐	☐	☐

5. Quand l'étudiant pose des questions, est-ce que généralement

il s'exprime de façon continue	il hésite	il s'interrompt
☐	☐	☐

6. A) Quand l'étudiant vous pose des questions, établit-il un contact visuel avec vous?

toujours	souvent	rarement	jamais
☐	☐	☐	☐

B) Vous regarde-t-il généralement de façon

continue	intermittente	fuyante
☐	☐	☐

7. Quand l'étudiant vous pose des questions, manifeste-t-il un ou des comportements incohérents ou inadéquants à cette situation?

Ex: - montrer du point - pleurer - rire - crier - trembler - etc..

toujours	souvent	rarement	jamais
☐	☐	☐	☐

8. Quand l'étudiant vous pose des questions, vous demande-t-il aussi de changer quelque chose à votre comportement afin de favoriser sa compréhension de la matière tel que:

- parler plus lentement
- prononcer plus distinctement
- vous tourner pour qu'il puisse bien lire sur vos lèvres
- manuscrire plus d'explications au tableau

toujours	souvent	rarement	jamais
☐	☐	☐	☐

9. Voici une définition de l'assertivité:

"L'assertivité est toute expression socialement acceptable de droits et de sentiments".

Evaluez l'étudiant d'après cette définition en considérant son comportement en général

très assertif — non assertif

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Date _____ Signature _____